

**MATRICES MÉTHODOLOGIQUES ACTUELLEMENT DISPONIBLES  
 EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (modèle)**

**Un outil au service des approches multi- et pluri-méthodologiques**

	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
<b>Matrice active</b> : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire</i> <i>parler sur</i>	explications collectives orales en classe de documents authentiques
<b>Matrice communicative-interculturelle</b> : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>rencontrer</i> <i>parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles
<b>Matrice plurilingue-pluriculturelle</b> : méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	capacité à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
<b>Matrice co-actionnelle</b> : « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), 2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec</i> <i>en parler entre</i> (= <i>se concerter</i> )	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

***Voir commentaires pages suivantes***

## COMMENTAIRES

1. Le sous-titre (« Un outil au service des approches multi et pluriméthodologiques ») a été rajouté en novembre 2020. Dans l'ouvrage collectif MAURER B. & PUREN C. 2019 (<https://eac.ac/books/9782813003522>), il est fait référence de manière assez limitée à approche pluriméthodologique, aux pages 2-3, 208-209, et un peu plus longuement au chapitre 4.4.1 pp. 229-231. Aux pages 235-291 en est donnée la définition suivante : Une « approche pluriméthodologique » est un système conçu pour « intégrer » [ou « combiner »]<sup>1</sup> plusieurs méthodologies, c'est-à-dire les gérer de manière à les mettre en cohérence et en synergie. » Cette intégration se fait de manière faible lorsqu'on les *articule* (on les utilise successivement au sein d'une même unité ou séquence didactique, de manière forte lorsqu'on les *combine* (on les utilise simultanément, au besoin avec les adaptations alors indispensables, comme je montre dans cette étude au titre explicite : « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f) : cf. *infra* point 7).

Une approche multiméthodologique, en revanche, est une approche où l'on se contente de juxtaposer des méthodologies différentes, sans même les articuler en utilisant par exemple l'une d'entre elles dans une unité ou séquence didactique, une autre dans l'unité ou séquence didactique suivante, ou encore d'une année à une autre au sein d'un curriculum scolaire<sup>2</sup>. Au sein même d'une unité didactique, parce que sa fonction est la mise en synergie des différentes activités, une approche multiméthodologique ne peut se concevoir que dans le cadre d'une mise en œuvre de la différenciation pédagogique : par exemple, deux groupes travailleraient sur un texte selon deux « logiques documentaires » différentes (cf. *infra* point 4).

La différence de signification entre les préfixes « pluri- » et « multi- » dans « pluriméthodologique » et « multiméthodologique » est la même que celle que l'on trouve entre « pluriculturel » et « multiculturel » dans le CECR. L'Europe y est qualifiée p. 6 de « multiculturelle » (il s'agit du constat sociologique de la présence de différentes cultures dans ce même espace), mais dans la « compétence pluriculturelle »,

*Les différentes cultures [...] auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée.* (CECR, p. 12)

En fait, ce sont plus exactement les différentes cultures qui sont enrichies et intégrées au sein de la « compétence pluriculturelle », mais la même différence sémantique entre le préfixe multi- et le préfixe pluri- est bien là, [compétence] « enrichie » et « intégrée » correspondant respectivement à ce que j'ai appelé plus haut pour ma part, mise en « synergie » et mise en « cohérence ».

2. Ce tableau est une reprise partielle, dans une présentation différente, des deux documents suivants :

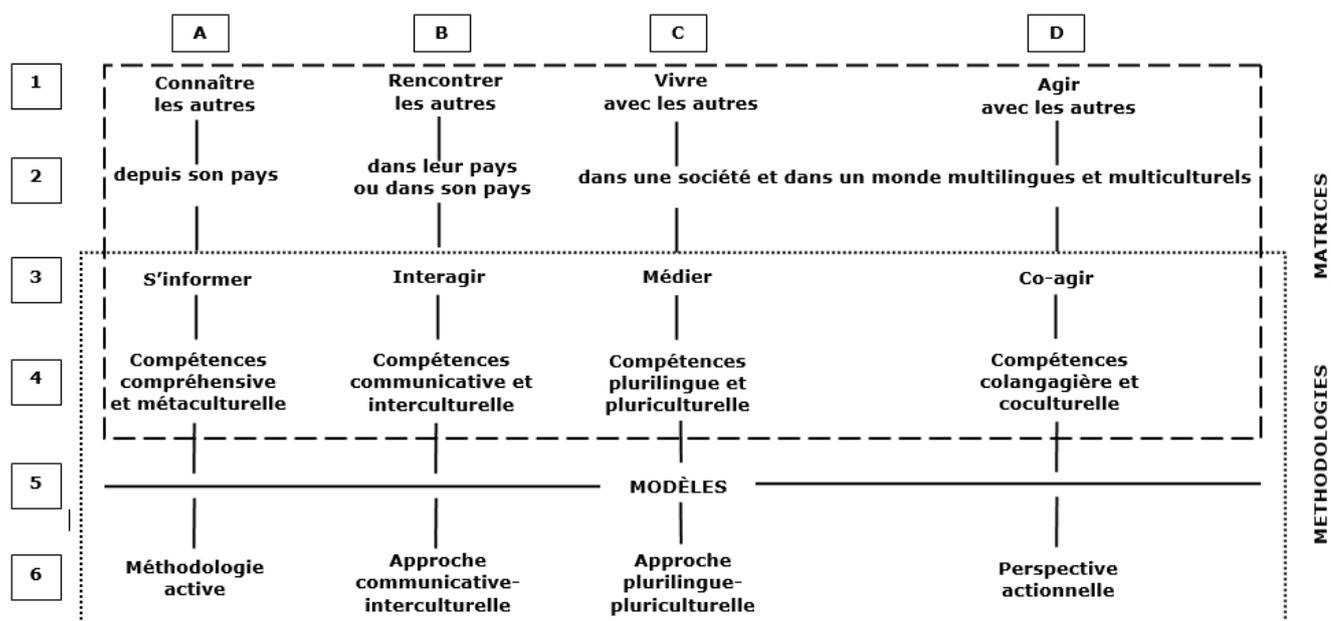
- « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) » (avec les références d'articles présentant et mettant en œuvre ce modèle), [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).
- « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle » (avec 3 pages de commentaires explicatifs),

<sup>1</sup> Je rajoute ici la combinaison à l'intégration. Pour un développement sur ces deux approches, multi- et pluriméthodologique, cf. [2020f](#), chap. 4.

<sup>2</sup> En fait, les éditeurs, je le sais d'expérience personnelle, n'accepteraient jamais, en l'état actuel de leur conceptions méthodologiques et de leurs représentations des attentes des institutions d'enseignement et des enseignants, un manuel dont toutes les unités ne seraient pas construites strictement sur les mêmes orientations méthodologiques. En revanche, sans qu'ils s'en rendent forcément compte, les manuels pour débutants, aussi bien de FLE que pour les langues vivantes étrangères dans le système scolaire français, appliquent l'approche communicative, alors que ceux à partir du niveau B2, voire parfois B1, appliquent la méthodologie pré-communicative, appelée historiquement « méthodologie active » (basée principalement sur le commentaire oral collectif de documents authentiques).

[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/). On trouvera dans ce document, en note 1, une explication de la différence que je fais depuis 2023, au sein des configurations didactiques, entre leur *matrice* (c'est exactement ce qui est représenté dans le tableau du présent document 073) et leur *méthodologie*.

3. Le concept de « matrice et sa relation avec celui de « configuration » a été précisé dans l'article 2024a ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2024a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2024a/)) intitulé « Le mécanisme de changement, d'élaboration et d'adaptation des méthodologies en didactique des langues-cultures : le modèle « 3M » (Matrice – Modèles – Méthodologie) ». Ce modèle est le suivant (p. 3) :



L'espace d'intersection entre les matrices et les méthodologies, où se situent pour chaque méthodologie les éléments des lignes 3 et 4, est un espace d'homologie fin-moyen. Autrement dit, pour revenir au tableau des matrices en page 1 supra, l'agir d'apprentissage privilégié en classe est celui qui est le plus similaire à l'agir d'usage visé. Par exemple, on forme à communiquer en société (objectif d'usage visé) en communiquant avec les élèves et en faisant communiquer les élèves entre eux en classe (mode d'apprentissage privilégié).

4. Les différentes méthodologies ont généré des « logiques documentaires différentes », *i.e.* des manières différentes de travailler les textes en classe sur des objectifs différents : cf. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/).

5. Ce tableau (pas plus que celui du document 029) ne reprend pas les « techniques expérientielles » indiquées dans le schéma des enjeux (document 052) : ces techniques ne sont pas, en effet, liées à des compétences langagières spécifiques, mais viennent en appui de tout type de matrice méthodologique au sein de tout type de configuration didactique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elles sont à considérer comme des « techniques », et non des « méthodologies », ni même des « démarches » ou « approches » (sur ces différents termes, cf. le glossaire intitulé « Le champ sémantique de 'méthode' », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/)).

6. Deux exemples concrets de mise en œuvre de ces différences matrices méthodologiques :  
 – sur deux sketches vidéo : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b),  
 – dans un projet pédagogique plurilingue sur la poésie : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/).

7. Un exemple de processus, de démarche et d'outils visant à concevoir une articulation-combinaison entre la matrice communicative et la matrice co-actionnelle dans le cadre d'une réforme nationale de

l'enseignement des langues nationales et étrangères : « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/).

-----